

GENERELL TEORI OM IMPLEMENTERING

Denne teorien er hentet fra «Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier av Thomas Nordahl, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen og Karin Rønnes – 2006»

SUKSESSKRITERIER FOR IMPLEMENTERING AV PROSJEKT / TILTAK / PROGRAM

Forankring i organisasjonen

Erfaringer tilsier at arbeidet bør forankres på øverste politiske og administrative nivå for å sikre at forebyggingsarbeidet får status og prioritet. Det bør også være forankret i kommunenes overordnede planverk som igjen bør ha en helhetlig tilnærming for eksempel en oppvekstplan. Forankringen av prosjektene/tiltakene har erfaringsmessig konsekvenser for implementeringen av prosjektene/tiltakene. Begrepet implementering fokuserer på hvordan planer, tiltak og ulike program/prosjekter omsettes til praktisk arbeid. Forutsetninger for en vellykket implementering finner vi både i organiseringen, gjennomføringen og vedlikeholdet i etterkant. Følgende blir da viktig:

- Å definere behovet for tiltaket/prosjektet
- Å opprette en aktiv og støttende ledelse
- Å få tilslutning hos de som skal utføre forebyggingsarbeidet
- Å sikre en fordeling og prioritering av ressurser.

Selve gjennomføringen forutsetter fokus og tilrettelegging for systematisk arbeid over tid og fokus på lojalitet til tiltak/prosjekt og/eller lokale tilpasninger. Evaluering og vedlikehold er også sentralt for en vellykket implementering. Det er derfor viktig fra første stund å etablere interne evalueringsrutiner, opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling, igangsette opplæringsstrategier for nye ansatte og etablere vedlikeholdsrutiner som sikrer at tiltaket/prosjektet integreres i daglig virke og på et overordnet nivå.

Tiltak som iverksettes, bør i hovedsak basere seg på forskningsbasert kunnskap eller dokumentasjon på at det har virkning, eller at det er sannsynlig at det har effekt for den målgruppen tiltaket er rettet mot. Det øker sannsynligheten for god og effektiv forebygging. I tillegg er det viktig at tiltakene som iverksettes, sees i sammenheng med lokale behov og utfordringer. Den forskningsbaserte kunnskapen kan være evalueringer av lignende tiltak, eller at tiltakene bygger på teori og empiri som sannsynliggjør de ønskede virkninger og effekter. Rapporten fra forskergruppene i det såkalte Nordahl-utvalget som har gjennomgått en rekke forebyggende program som brukes i skolen, har rangert de vurderte programmene i følgende tre kategorier:

- Program med lav sannsynlighet for resultater (1)
- Program med god sannsynlighet for resultater(2)
- Program med dokumenterte resultater (3)

Program med dokumenterte resultat (kategori 3) bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultat av programmet, og som har en forankring i grunnleggende teoretiske tilnærminger og /eller empirisk kunnskap innenfor fagområdet. De bør være utprøvd i aktuelle institusjoner og skal gjennom en evaluering dokumentere positive resultat. Det forutsetter at evaluering(e) skal ha et design som gjør det mulig å dokumentere resultater, og at

programmene skal ha klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid. Program med god sannsynlighet for resultater (kategori 2) omfattes av omtrent de samme kriterier som kategori 3, med unntak av at de ikke kan vise til dokumenterte effekter. Dette kan skyldes at de ikke er evaluert eller ikke er evaluert med et design som kan vise til resultater. Det er imidlertid ingen naturlov som sier at et prosjekt som har effekt i en kommune (eller i et land), nødvendigvis virker i en annen kommune (eller et annet land!). Det er vel så viktig at prosjektet er basert på lokalkunnskap og tilpasset lokale behov.

Definering og vurdering av organisatoriske forutsetninger

Nyere forskning tar til orde for at det er nødvendig for skolen å vurdere sin egen organisatoriske forutsetning for å implementere nye planer, program eller tiltak. Noen kaller dette å kartlegge skolens villighet eller "readiness" for endring, og fremhever at denne typen analyse er helt nødvendig i forkant av en implementering for å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon. Videre er det viktig at skolen har en struktur som gjør det mulig å iverksette det nye. **I St.meld. nr. 30 (2003-2004) fremholdes det at alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere.** De er skolens viktigste ressurs, og det blir en sentral oppgave å motivere til forbedringer og endringer. Det stiller krav til både de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Det hevdes videre at skolen selv må være en lærende organisasjon, og at endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som kommer innenfra skolen selv. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og de veivalg man tar, er grunnleggende for virksomheten, og betraktes som kjerneegenskaper i lærende organisasjoner. Slike organisatoriske forutsetninger handler altså om:

- å analysere skolens behov
- ha en aktiv skoleledelse
- sikre tilslutning fra lærere
- vurdere muligheten for å forankre og integrere det nye i skolens planer og målsettinger
- å tildele nødvendige ressurser for å støtte oppunder de målsettinger en ønsker å oppnå gjennom implementeringen av de nye planene, programmene eller tiltakene.

Definere skolens behov

Vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen har analysert sine behov for ulike tiltak/programmer. Her er det likevel viktig å nyansere bildet noe, ettersom skolens behov kan være definert av lokale eller sentrale myndigheter gjennom krav om implementering av nye læreplaner. Likevel blir det å definere behov eller å synliggjøre nytten av ulike tiltak/programmer fremhevet som viktig, både for å finne fram til hvilket program eller tiltak en skal velge, og for å sikre tilslutning fra de som skal implementere det en velger. Det er derfor viktig at skolen legger vekt på å få fram hvilken type program/ tiltak de mener kan dekke deres behov.

Skoleomfattende programmer/tiltak krever at det settes langt større fokus på å forandre skolens kultur eller holdninger for å etablere en mer felles faglig og holdningsmessig plattform i personalet. Det er imidlertid store fordeler med skoleomfattende programmer, da en felles plattform og holdning i lærerstaben kan forebygge konflikter mellom lærere om metodikk, og det er også enklere å bygge inn vedlikeholdsrutiner.

Organisasjonen bør altså klargjøre i hvilken grad de har vilje og kapasitet til å ta inn det aktuelle programmet, og ut fra de valg en tar, være villig til å tilrettelegge for de ressursmessige og budsjettmessige forutsetninger som er nødvendige for å implementere det valgte programmet i tråd med dets mål og innhold. Forskning viser også at skoler med en åpen og samarbeidende kultur ofte er mer endringsvillige, og de lykkes av den grunn bedre med implementering enn skoler uten slik endringsvillighet.

Aktiv skoleledelse

Flere studier viser at implementering av programmer og tiltak har størst forutsetning for å lykkes dersom de støttes og oppmuntres av ledelsen. Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, ressursbruk, timeplaner og sosial støtte. Det er viktig at rektor fungerer som både leder og administrator dersom de skal lykkes med en implementeringsprosess. Likeså kan det være viktig at deler av det administrative apparatet i kommunen deltar aktivt i forhold til nye programmer og tiltak ved selv å skaffe seg gjennomgående kunnskaper om programmet/tiltaket. Dette for å kunne være bedre i stand til å fungere som støttespiller i en implementeringsprosess. Og det som etterspørres fra kommunen, får også høyere prioritet i den enkelte organisasjonen. St.meld. nr. 30 viser til evalueringen av Reform 97 som peker på at arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og til større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. Også i Kunnskapsløftet (2006) understrekes det at lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. God skoleledelse betraktes som avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø for elevenes læringsutbytte. Det er skoleeieren som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse. Dersom ikke skoleledelsen synliggjør og prioriterer programmet/tiltaket og følger opp implementeringsprosessen, står en i fare for en fragmentert implementering som vil kunne påvirke målsettingen og det ønskede resultatet av implementeringen av det "nye".

Sikre tilslutning fra personalet

Selv om rektorene er viktige, vil likevel lærerne være de som primært skal iverksette selve implementeringen i sine klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensiell for å oppnå suksess. For å få tilslutning fra lærerne er det viktig at de opplever at de har behov for det programmet som introduseres. Og for å underbygge lærernes motivasjon må programmet/tiltaket forankres både på lærer- og skolenivå. Det er i den sammenheng spesielt viktig at ledelsen ved skolen legger til rette for å skape et eierforhold til det "nye" gjennom en dialog med lærerne for å unngå at lærerne opplever å få det "nye" trødd nedover hodet. En viktig forutsetning for å lykkes med en implementeringsprosess vil derfor være at en i felleskap har gjort eksplisitt og avklart både hva en ønsker å oppnå, og hvorfor en ønsker dette. I denne sammenheng peker flere studier spesielt på lærernes verdier som en viktig påvirkningsfaktor i deres vurderinger av nye tiltak, og at programmer/tiltak har best forutsetning for å bli tatt i bruk dersom de samsvarer med lærernes eget verdigrunnlag og læringssyn. Slike verdier kan komme til uttrykk gjennom ideologier, læringsteorier, oppdragelsesteorier og offisielle mål. Ved gjennomføring av endringer vil ofte individuelle verdier komme til uttrykk, og de kan være med på å skape konflikter rundt mål og normer og gjøre det vanskelig å komme fram til enighet. Derfor vil de verdier og pedagogiske grunnsyn som programmet/tiltaket eksplisitt eller implisitt bygger på, være viktige å få fram og diskutere. Kollisjon med lærerens individuelle verdier vil kunne ha negativ påvirkning på implementeringsprosessen.

Lærernes opplevelse av om programmet eller metoden er egnet til å imøtekomme deres behov, blir viktig å få fram og diskutere, da dette i stor grad er styrende for tenkningen og handlingen i den pedagogiske praksis i klasserommet. Ved å drøfte verdier og pedagogisk grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere implementerer det valgte tiltaket/programmet i samsvar med skolens mål. Ettersom resultatene av de fleste programmene avhenger av at de faktisk brukes av lærere, blir viktigheten av å sikre lærernes tilslutning understreket av flere.

Fordeling og prioritering av ressurser

Enhver implementering av planer, programmer eller tiltak krever ressurser fra skolen. Det kan derfor være nødvendig å foreta omprioriteringer og omdisponeringer av ressurser. Generelt kan en hevde at innføringen av de fleste planer, programmer eller tiltak vil kreve noe tilleggsarbeid, for eksempel øvelser i nye metoder, utvikling av pedagogiske planer og litteraturlæsning. Videre kan og vil implementeringen av et nytt program eller tiltak kreve noe planleggingstid både internt og eksternt, for eksempel med programleverandøren og/eller med andre samarbeidspartnere som PPT, skolehelsetjenesten, SFO og foreldrene. Dette forutsetter i så måte at en gjennomgår behovene knyttet til implementeringen og planlegger slik at det foreligger noen ressursmessige prioriteringer fra skolens side for å muliggjøre dette.

Informere/engasjere foreldre

Når man skal innføre nye planer eller programmer, får dette konsekvenser for lærere, elever og foreldre. Selv om skolen fatter de endelige beslutninger i slike saker, vil foreldrenes støtte være av stor betydning. Foreldrene bør informeres om skolens planer og få anledning til å uttale seg gjennom de organer der foreldrene er representert og/eller gjennom fellesmøter. Noen forskningsbaserte programmer inneholder elementer av aktiv foreldreinvolvering, for eksempel i en "bli kjent med"-fase og samarbeid mellom hjem og skole om enkelte pedagogiske strategier. Slikt samarbeid vil bli enklere hvis foreldrene har fått informasjon under planfasen. En arena for å etablere samarbeid med foreldre kan derfor være skolemiljøutvalgene.

[Implementeringsfasen – gjennomføringen](#)

Tilrettelegge for systematisk arbeid over tid

Implementering er en tidkrevende og kompleks prosess som fordrer både en langsiktig og systematisk tilnærming. For å sikre en systematisk tilnærming har vi tidligere argumentert for at skolen starter med en vurdering av de organisatoriske forutsetningene som bør være til stede før en går i gang med selve iverksettingen. Dette for å tilrettelegge for at selve implementeringen skjer gjennom en koordinert prosess med fokus på å nå en felles målsetting. Videre vil det derfor være naturlig å gå nærmere inn på faktorer og strategier som kan være med på å tilrettelegge og påvirke systematisk arbeid over tid.

Opplæring og kompetanseutvikling

Opplæringen og kompetanseutviklingen kan fungere som basis for at skolelederne og lærerne skal kunne reflektere rundt arbeidet med programmet/ tiltaket på sin egen skole. Flere studier viser at dersom lærerne får opplæring i bruken av nye programmer/tiltak, er det større sannsynlighet for at de holder seg til og oppfyller målene med det valgte programmet/tiltaket. En viktig forutsetning for

at det skal være mulig for personalet å utvikle den kompetanse de trenger for å kunne anvende et program/ tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for å utvikle slik kompetanse. Ethvert program/tiltak inneholder en implisitt teori om hvordan mennesker lærer. Denne teorien er lagret i designen på aktivitetene/læringsøktene, i deres varighet og struktur, i deres rekkefølge over år, og på måten som personaltraining og støtte er designet. Derfor blir det viktig å legge til rette for at lærerne får reflektere over programmenes læringssyn når de skal gjøre dets prinsipper om til praksis.

Flere norske studier viser at en viktig forutsetning for en vellykket implementering er å legge til rette for lærersamarbeid, for eksempel ved bruk av pedagogiske refleksjonsgrupper eller møter som opplæring eller kompetansebyggende strategi. Videre viser denne forskningen at bruken av spesielt trenede instruktører, mentorer eller veiledere som ledere i slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper har vist seg å ha en positiv påvirkning i forhold til kompetanseutvikling, grad av implementering og vedlikehold av program/tiltak over tid. Gjennom anvendelsen av slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper er det mulig å sette større fokus på og å gi en mer detaljert og omfattende kjennskap til tiltaksprogrammet og dets ulike deler. Her kan deltakerne få mulighet til å prøve ut ulike strategier eller metoder, for eksempel via rollespill, praktiske arbeidsformer og løsninger på ulike problemsituasjoner i et trygt miljø. De kan også utveksle erfaringer og synspunkter med andre i en liknende situasjon og gjennom dette lære fra andres positive og negative erfaringer. Noe som igjen kan være med på å skape og opprettholde motivasjon og engasjement og stimulere til å utvikle en helhetlig skole. Dette er også i samsvar med teorien om at kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er viktig for aksjonslæring. Aksjonslæring er basert på at personalet arbeider systematisk innenfor et fellesskap.

Det blir viktig at skolen som organisasjon tilrettelegger hverdagen slik at muligheter for konstruktive møter kan skje. Slik støtte fra kolleger kan gi et bedre utgangspunkt for en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess blant lærerne. Noen programmer har egne sertifiseringsordninger for lærere eller instruktører, andre har sertifisering av skolen, som en viktig strategi for å sikre opplæring og videreføring av bruken av programmet. Slik sertifisering kan derfor ses som en kompetansebyggende strategi ettersom det ofte er knyttet noen kvalitetskriterier til det å bli sertifisert (og resertifisert). En sertifiseringsordning kan dermed være et virkemiddel for å bidra til at det settes større fokus på opplæring og utvikling av kompetanse over tid.

Utvikle skolens samarbeidskultur

Flere forskere både i Norge og internasjonalt fremhever viktigheten av å fokusere på å etablere en samarbeidskultur, som kan være med på å støtte oppunder endringsarbeid i skolen. Det at lederen legger vekt på å skape grobunn for nye reformer gjennom et større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging i skolen, synes som en nødvendighet. **Den tradisjonelle tause kunnskapen og de tradisjonsstyrte handlingene bør erstattes av en mer kollektiv tenkning.** Skoleledelsen bør derfor legge til rette for prosesser som skaper en lærende organisasjon, og da må både den individuelle og den kollektive læringen få oppmerksomhet. I så måte kan det å ta inn et program som grunnlag for å starte en slik utviklingsprosess være et godt utgangspunkt for arbeidet med å etablere en samarbeidskultur. Ny læring må skje i en stadig vekselvirkning mellom den enkelte ansatte og hele personalgruppen. Den enkelte ansatte og kollegiet som helhet må i en slik prosess både forholde seg til det som er, og til det nye som skal utvikles. Det blir lederens ansvar å skape

relasjoner og møteplasser mellom lærerne for at en slik læring kan skje, for derigjennom å skape en kultur der en tar ansvar for egen og fellesskapets læring.

Tradisjonelt har det vært naturlig å snakke om elevenes læring i skolen. Gjennom *Kunnskapsløftet* (2006) rettes søkelyset i stadig større grad mot skolelederens og lærerens læring med den følge at behovet for å etablere en kultur for læring i skolen blir tydeliggjort. Det fremheves videre at nøkkelen til utvikling av skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som må komme innenfra skolen selv. Skolen må altså selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Begrepet bærekraftig skole blir sentralt i denne sammenheng. Den kjennetegnes av et lærerfellesskap som får fram det beste i hver enkelt lærer. Skolekulturen er nyskapende og åpen for at lærere og elever bryr seg om hverandre. Skoler med et åpent klima er kjennetegnet ved høy rektoromsorg både i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerengasjementet er høyt og preget av arbeids glede og gode samarbeidsforhold. Skoleledere som har innsikt i og forståelse for hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Det hevdes videre at det å få tiltak til å virke i skolen ifølge handler mer om skolekultur og aktørberedskap, enn om selve tiltaket. Aktørberedskap i denne sammenheng dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også skolens mottakelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling. **Gode og anbefalte tiltak i skolen vil ut fra dette både ha en kunnskapsdimensjon forankret i forskning og en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekultur og aktørberedskap.** Og de viser til at Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg samt forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med at man søker samarbeid med forskere og kunnskapsutviklere i kompetansemiljøene sentralt og lokalt.

At skolelederen legger vekt på å skape grobunn for nye tiltak/programmer gjennom større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging, er altså en nødvendighet. Det er også viktig for å utvikle og etablere en konsensus i skolen med hensyn til det tiltaket/programmet en har valgt å implementere.

Utvikling av felles forståelse av og integrering i skolens mål og planer

En felles forståelse og konsensus rundt det valgte programmet/tiltaket kan godt ta form av en felles visjon, som kan være med på å beskrive den ønskede, fremtidige situasjonen på gruppe og organisasjonsnivå. Med andre ord bør lederen sammen med personalet legge vekt på å etablere og artikulere en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen. Dette kan være med på å gi en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer organisasjonen, og som skaper enhet ut av skolens mange ulike aktiviteter. En felles visjon kan da være med på å skape et felles ansvar og en felles identitet, nemlig "vår skole". Og har en valgt et skoleomfattende program, vil det å skape en felles visjon være helt sentralt. Videre viser forskning at det å forankre nye programmer/tiltak til eksisterende målsettinger og planer, også påvirker graden av implementering. Det er nemlig med på både å synliggjøre prioritert

og legitimere bruken av nødvendig tid og ressurser. Det kan igjen påvirke lærernes motivasjon til å ta inn og integrere det "nye" i sin klasseroms virksomhet.

Det fremheves også som lite trolig at implementeringsforsøk vil overleve dersom det ikke foreligger en langtidsplanlegging og en integrering med andre aktiviteter og opplegg som allerede pågår i skolen. Det er videre en viktig forutsetning for å lykkes at det er skolens personale som skal drive implementeringsprosessen av tiltaket/programmet. Med dette menes at det å innhente personer eller ressurser utenfra kun har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging eller veiledning over tid. Å hente inn personer for en enkeltstående "happening" vil sannsynligvis ikke bidra til noen endring. I motsatt fall kan eksterne veiledere i form av personer/ mentorer med spesiell kompetanse eller opplæring knyttet til det valgte tiltaket/programmet som følger opp over tid, være positivt.

Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger

Generelt kan en si at programlojalitet i denne sammenheng refererer til i hvilken grad programmet eller tiltaket blir implementert og gjennomført i tråd med dets mål og innhold. I dag foreligger det imidlertid en spenning innenfor forskningsfeltet knyttet til balansen mellom programlojalitet og graden av lokale tilpasninger. I den ene delen av implementeringsforskningen betraktes brukerne som relativt passive mottakere av et program, og det forventes at de implementerer programmet nøyaktig i tråd med programutviklernes manual. Den andre delen av implementeringsforskningen hevder imidlertid at de detaljerte manualene kan være vanskelige å følge i praksis. De stiller derfor spørsmål ved om det er riktig å betrakte variasjoner fra den foreskrevne implementeringen som feil, eller om de i stedet bør betraktes som modifikasjoner som er nødvendige for å tilpasse programmet både til behovene på den enkelte skole og for å fremme et eierforhold til programmet i personalet.

I et forsøk på å løse denne spenningen hevder Berman (1981) at den beste strategien, programlojalitet eller tilpasning, avhenger av det aktuelle programmets natur. Mens en strategi med fokus på "streng" programlojalitet vil fungere best i sterkt strukturerte programmer og/eller med et spesielt utvalg elever, vil tilpasningsstrategien være mest effektiv ved mindre strukturerte og skoleomfattende programmer. Det vil derfor være naturlig i fortsettelsen å skille mellom programlojalitet og lokale tilpasninger for å tydeliggjøre at det er valg av program som vil avgjøre hvordan en forstår og forholder seg til programlojalitet.

Programlojalitet

I strukturerte programmer/tiltak vil derfor programlojalitet ofte defineres i forhold til samspeillet mellom fire sentrale faktorer: 1) hvor ofte, 2) kvalitet på gjennomføringen, 3) hvilken målgruppe og 4) hvilke komponenter som er sentrale for at programmet skal oppnå den effekten en ønsker. Flere studier viser at effekten av programmer/tiltak faller når de ikke utøves i samsvar med dets mål og innhold. Ressursmessige begrensninger eller behovet for å sette sitt eget preg på programmet/ tiltaket kan føre til at man tar ut komponenter man mener er unødvendige, eller som man ikke liker, eller man legger inn nye komponenter man synes mangler. Av lignende årsaker kan man beslutte å gi programmet til målgrupper som programmet ikke er beregnet på, for eksempel til en annen

aldersgruppe enn den programmet retter seg mot. Man kan også fristes til å utdanne utvalgte lærere i stedet for hele lærerstaben selv om programmet er et skoleomfattende program. Alle disse modifiseringene kan føre til dårligere resultater. Det vil derfor være en generell anbefaling at dersom programmet har en innbygd struktur og progresjon, så er det viktig å følge den. Å velge bare deler av programmet eller blande ulike deler av ulike programmer er ikke å anbefale. For noen programmer eller tiltak vil dette kunne medføre mer skade enn gagn. Det betyr imidlertid ikke at programmer skal brukes uten pedagogisk sensitivitet og bare leveres rent instrumentelt, men det er viktig å presisere at for stor tilpasning til lokale forhold kan påvirke effekten av programmet. I den sammenheng kan det å formidle ideer til forbedringer og modifiseringer til de som lager eller utvikler programmet/tiltaket, være viktig. Det kan bidra til videreutvikling og forbedring av det aktuelle programmet/tiltaket. Slike ideer vil kunne innlemmes i revisjoner av programmer/tiltak, og en del forskningsbaserte programmer utvikler derfor regelmessig revisjoner på bakgrunn av erfaringer fra brukere.

Lokale tilpasninger

I programmer med en løsere struktur vil lokale tilpasninger bli en naturlig del av implementeringen. Der dette er rammen, må innovasjonen likevel reflektere en balanse mellom tilpasningen av programmet/tiltaket og dets sentrale og aktive "ingredienser". For å sikre en tilpasning samtidig som man ikke utelukker programlojalitet, kan de kritiske og effektive elementene beskrives og formidles eksplisitt til brukerne som kjerneelementer som ikke kan modifiseres. Programmene må altså nå fokusere på ulike måter å bygge fleksibilitet inn i sitt program på uten at man mister programmets integritet. Implementering og bruk må reflektere en balanse mellom tilpasning av programmer til eksisterende virksomhet og strukturer i skolen, og at skolen samtidig må endre seg for å ivareta nøkkelelementer fra programmene. Hatch (2000) fant at de raskeste forbedringene kom på skoler som ikke brøt helt med det eksisterende, men heller utviklet nye handlingsforløp innenfor sine eksisterende rammer. Han konkluderte med at nøkkelen er en balansert utvidelse av praksis som har vist seg som vellykket i det som har vært, og en utvidelse av praksis til det som kan bli vellykket i fremtiden. Implisitt i dette ligger det at programmene bør ha et eksplisitt fokus på ulike måter å bygge inn fleksibilitet på uten at programmet mister sin integritet. En bør med andre ord være eksplisitt på hvilke forhold ved programmet som kan modifiseres. **Uavhengig av programmet eller tiltakets utforming må det understrekes hvor viktig det er at skolelederne og lærerne gjøres i stand til å lese og forstå programmet/tiltaket gjennom opplæring og kompetansebygging.** Dette for å sikre at implementeringen skjer i tråd med programmets innebygde mål og innhold.

Evaluering og vedlikehold

Når en implementerer nye programmer/tiltak eller planer er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner. Fullan (1992) fremhever viktigheten av det å se resultater som en sentral motivasjonsfaktor for lærerne i deres arbeid med nye tilnærminger. Implementering må ses som en prosess over tid, og evaluering er derfor helt essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv ved at det settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd, og hva bør en jobbe mer med. Ettersom vi tidligere har understreket viktigheten av å implementere nye programmer/tiltak og planer gjennom en målrettet og systematisk tilnærming, vil det være viktig at det både etableres evalueringsrutiner, og at en jobber aktivt med en videreføring av læring og kompetanseutvikling blant lærerne. Likeså at det legges til rette for opplæring av nye lærere og rutiner for vedlikehold av programmer/tiltak eller målsettinger over tid.

Etablering av interne evalueringsrutiner

Interne evalueringsrutiner kan gjerne ta form av for eksempel halvårlige brukerevalueringer (elever og foreldre) eller regelmessige målinger av trivsel blant elevene, omfanget av mobbing eller atferdsproblemer eller annen statistikk for elevprestasjoner. Erfaringer viser at fortløpende registreringer av forløp kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Det kan derfor ses som naturlig at skolen etablerer rutiner for evaluering både av hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsettingen, og hva som i tillegg er oppnådd. I en del programmer/tiltak finnes det egnede verktøy for slike evalueringer, og der slike foreligger, kan de være et godt hjelpemiddel.

Opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant lærerne

Når en organisasjon forvalter en praksis over tid, har to prosesser en tendens til å utvikle seg. Den ene er en tendens til avdrift eller utglidning i utøvelsen av praksisen, og det kan være naturlig eller situasjonsbestemt "turn-over" i medarbeiderstaben som fører til kompetanselekkasje og behov for opplæring av nyansatte. En langsom avdrift/utglidning i praksisutøvelse kan komme som en følge av en generell materialtretthet hos lærerne, entusiasmefall eller kunnskapsforglemmelse. Som nevnt tidligere er det ofte satt for lite fokus på opplæring og kompetansehevede tiltak knyttet til iverksetting av nye programmer eller tiltak. Dette gjelder også for oppfølgingen og vedlikeholdsfasen av programmer/tiltak. Det vil derfor være av vital betydning at skoleeieren legger til rette for og avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. Dette kan enten være midler til resertifiseringer (der det er sertifiseringsordninger), "booster-sessions" (styrkingskurs), eller varige konsultasjons- og veiledningsordninger. Eller det kan være at det på mer generell basis avsettes regelmessig tid til kollegaveiledning, litteraturlesning og interne evalueringsrutiner. Noen programmer har egne "mentorer" eller spesialutdannede instruktører som kan tilby oppfølging av lærergruppen og utdanning av nyansatte gjennom disse personene.

Etablering av vedlikeholdsrutiner

Implementering av programmer/tiltak eller (lære)planer er en viktig del av prosessen, men kanskje like viktig er det å klare å opprettholde/ vedlikeholde fokuset over tid. Skolen møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg, programmer og tiltak, og det kan for mange skoleledere og lærere oppleves som en stor utfordring å klare å holde på det man har i møte med de nye kravene. Utfordringen ligger i å etablere gode evalueringsrutiner og opplegg for å sikre videreføring av opplæring og kompetansebygging som for eksempel veiledning eller pedagogiske refleksjonsgrupper. Det å ha bygd inn slike møtestrukturer og rutiner som en del av skolens virksomhet kan hjelpe til å bidra i prosessen med å vedlikeholde. **Har en tilrettelagt for en god implementeringsprosess med fokus på opplæring og kompetansebyggende strategier, etablering av samarbeidskultur og felles forståelse, og integrering i skolens virksomhet, vil dette kunne bidra til at programmer eller tiltak kan vedlikeholdes med mindre intensitet etter en viss tid.** Noen programmer har etter hvert også utviklet egne opplegg for vedlikehold og videreføring utover innføringsfasen, noe som er å anse som en fordel. Dersom en ikke har slike rutiner og slipper fokuset, vil dette ofte føre til utglidning, og for eksempel i forhold til strukturerte programmer til vilkårlig gjennomføring, som ofte ender i "utsletting". Derfor kan det ikke understrekes nok at evaluering er

et viktig fokus både i planleggingen, gjennomføringen og vedlikeholdet av nye planer, programmer og tiltak i skolen.

Hva vet vi i 2015?

I forbindelse med den siste store satsingen til Utdanningsdirektoratet – Ungdomstrinn i utvikling – er det systematisert en rekke erfaringer fra senere års satsinger i skoleverket (Rambøll, 2008, Buland, T mfl, 2008, Synnevåg, M mfl, 2009 a , Synnevåg, M, 2009 b, Utdanningsdirektoratet, 2009, Rambøll, 2010, Blossing, U mfl, 2010, Ekholm, M mfl, 2010, Helgøy, I og Homme, A, 2010 og 2011, Lund, T, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2011). I disse framheves følgende komponent som sentrale:

- Å vurdere og analysere situasjonen før endringsarbeid settes i gang, øker sannsynligheten for at tiltakene fører til målet. Dette gjelder både på skolenivå, kommune/fylkeskommunenivå og på statlig nivå.
- Bruk av analyseverktøyene (Ståstedsanalysen, Organisasjonsanalysen og Tilstandsrapporten) skaper arenaer for refleksjon og utvikling av en felles kultur.
- De skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best.
- Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis.
- Kompetanseutvikling virker best dersom den knyttes tett opp til den praksisen som skal endres.
- Der den øverste lederen kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motiverte og målrettet i sin innsats.
- Der ny praksis kan supplere eller erstatte tidligere tanke- og handlingsmønstre, skjer utviklingen raskere.
- Der flere aktører samarbeider, blir resultatet best dersom innhold og prosess reforhandles gjennom hele perioden. Det bør settes av tid til å utvikle et felles språk og tid til å «oversette» for hverandre hvordan den enkelte oppfatter den konkrete situasjonen.
- Erfarne skolefolk som veiledere og eksterne kompetansemiljø tett på praksis kan gi inspirasjon og åpne for nye perspektiver.
- Veksling mellom faglig påfyll, erfaringsutveksling og eget arbeid mellom samlinger og nettverksmøter har vist seg å være meningsfylt og utviklende for både lærere, skoleledere, skoleeiere og faglige veiledere. Refleksjonen på samlingene gir også mulighet til å vurdere kompetansebehov og kursjusteringer underveis i utviklingsløpet

Referanser

- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal
- Bermann, P. (1981): Educational change: an implementation paradigm. In Lehming, R., and Kane, M. (eds). *Improving schools: Using What We Know*. Sage, London p. 253-286
- Conell, D. B., Turner, R. R. & Mason, E. F. (1985): Summary of the findings of the school health education evaluation: Health promotion effectiveness, implementation, and costs. *Journal of School Health*, 55, 316–323.
- Daft, R. L. (1999): *Leadership: Theory and practice*. Fort Worth, TX: Dryden Press.
- Dahlin, P. og Rolff, H.G (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget Oslo
- Diebold, C., Miller, G., Gensheimer, L., Mondschein, E., & Ohmart, H. (2000): Building an intervention: A theoretical and practical infrastructure for planning, implementing, and evaluating a metropolitan-wide school to career initiative. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 147–172.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003): A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–56.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003): Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools. *School Psychology Review*, 3, 303–319.
- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programmes: Lessons learned from the blueprints for violence of prevention replications of the life skills training programme. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235–53.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977): Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47, 335-397.
- Fullan, M. G. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. G. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Gager, P. J. & Elias, M. J. (1997): Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 363–73.
- Greenberg, M. T. (2004): Current and Future Challenges in School- Based Prevention: The researcher Perspective. *Prevention Science*, Vol5, No 1, March 2004.
- Hacker D.J. & Tenent. A. (2002): Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 699–718.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Hatch (2000): What does it take to break the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Record*, 102, 561-589.

Huberman, M., & Miles, M. B. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.

Husu, J. (2002): Navigating through pedagogical practice—teachers' epistemological stance towards pupils. In C. Sugrue & C. Day (Eds), *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives* (pp. 58–73). London: Routledge Falmer.

Imsen, G (2005): *Lærerenes verden*. Innføring i generell didaktikk.

Kallestad, J.H. & Olweus, D. (2003): Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, Article 21, s 3-21. Available on the World Wide Web: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume6/pre0060021a.html>.

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Universitetsforlaget, Oslo. (Senere utgaver: Gyldendal Akademisk, Oslo).

Lamer, K. & Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barna*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.

Lamer, K. (publisert høst 2006): *Fra rammeprogrammet "Du og jeg og vi to" til handling. Om innovasjonsprosesser og endret praksis i arbeidet med å fremme sosial kompetanse og forebygge problematferd*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Larsen, T. (2005): Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Bergen, Norge: Universitetet i Bergen, Institutt for utdanning og helse, HEMIL senteret.

Larsen, T. & Samdal, O. (in press): Implementing Second Step: Balancing fidelity and adaptation in teachers' use of the program. *Journal of Educational and Psychological Consultation*

McCormick, L. K., Steckler, A. B. & McLeroy, K. R. (1995): Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9, 210–19.

Midthassel, U. (2002): Teacher involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004): Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints. *Juvenile Justice Bulletin*, July 2004, retrieved from : www.ojp.usdoj.gov. 23. of May 2006

Neil, P., McEwen, A., Carlisle, K., & Knipe, D. (2001): The self-evaluating school—A case study of a special school. *British Journal of Special Education*, 28(4), 174–81.

- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LPmodellen*. Nova rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Olweus, D. (2004): Videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd. Manuskript. Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Olweus, D.(2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Versjon 3, kap. 2
- Parcel, G. S., Ross, J. G., Lavin, A. T., Portnoy, B., Nelson, G. D. & Winters, F. (1991): Enhancing implementation of the teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 61, 35–38.
- Reynolds, D. (1998): "World class" school improvement: An analysis of the implications of recent international school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publisher Group.
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organisation*. Doubleday Currency, New York.
- Tiller, T (1999): *Aksjonslæring*. Forskende partnerskap i skolen. Høyskoleforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): St.meld. nr. 30. *Kultur for læring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
- Viig, N. G., & Wold, B. (2005): Facilitating teachers' participation in school-based health promotion - A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83–109.